**I. U. F. M.** **Véronique FLORY**
**Académie de Montpellier**

**Site de Montpellier**

# De la lecture imposée à la lecture choisie
# La lecture cursive en sixième.

**Mémoire PLC2.**
Discipline : Lettres Modernes.
Classe concernée : sixième.
Etablissement : collège J. Bene, Pézenas.

**Tuteur : Madame Ariel Fassina.**
**Assesseur : Madame Methy.**

**Année universitaire 2000 - 2001**.

## Résumé

Quelle place la lecture peut-elle occuper dans le quotidien d'un élève de sixième ? J'ai interrogé mes élèves sur leurs lectures privées, et constaté une certaine désaffection pour cette activité. Je pouvais difficilement les forcer à une pratique spontanée -et autonome- de la lecture. J'ai donc essayé d'y parvenir avec des activités qui conciliaient contraintes et libertés.
Mots-clés : lectures scolaires/imposées, lectures privées/spontanées, contraintes, libertés, autonomie.

**Summary**

How many times a week does a young pupil read ? I asked my pupils about their own practices and realized that they didn't read for themselves quite often. I couldn't *oblige* them to change their habits. I therefore tried to *encourage* them to read in a spontaneous and autonomous way, with activities that combined constraints and freedom.
Key-words : school & imposed readings, private & free readings, constraints, freedom, autonomy.

**SOMMAIRE**

Introduction. p. 4

**1. Etat des lieux : place et rôle de la lecture dans le quotidien de mes élèves de sixième.** p. 6

1. 1 Présentation de la classe. p. 7
a) Leurs lectures. p. 7
b) Leurs habitudes de lecture. p. 8
c) Leur idée de la lecture. p. 9

1. 2 Formulation de la problématique et analyse du problème. p. 10
a) Lectures privée et scolaire : définitions. p. 10
b) Quelle place accorder à la lecture privée à l'école ? p. 12

**2. Mise en oeuvre pédagogique : comment concilier contraintes et libertés dans l'apprentissage de l'autonomie ?** p. 14

2. 1 La lecture imposée, préalable de la lecture choisie. p. 14
a) Première lecture imposée : étude d'un roman policier (décembre). p. 14
b) Deuxième lecture imposée : étude d'un roman historique (fin février). p.15
c) Plaisir de la lecture imposée ? p. 17

2. 2 La participation à un concours de lecture, entre contrainte et liberté. p.18
a) Le choix de livres au CDI. p. 19
b) Le témoignage : compte-rendus et concours de lecture. p. 20
c) Prolongements. p. 22

**3. Bilan : quelle autonomie dans l'activité de lecture ?** p. 24
3. 1 Les difficultés rencontrées. p. 24
3. 2 Echecs et points positifs. p. 25
a) Quels changements dans les représentations du livre et de la lecture ? p.25
b) Quelle évolution dans les pratiques de lecture ? p. 27

Conclusion. p. 31

## Introduction

Dans le recueil collectif *Lecture privée et lecture scolaire*, le premier intervenant, Karl Canvat, explique que, contrairement à ce que l'expression récente de "lecture cursive" pourrait laisser penser, l'intérêt de l'école pour les "lectures privées" des élèves n'est pas neuf. "Les historiens de l'éducation nous apprennent que, dès le XIX° siècle, s'est mise en place une pédagogie incitative de la lecture, distincte mais complémentaire de la pédagogie impositive." [1] Et de mentionner "l'invention des bibliothèques scolaires et des armoires bibliothèques." Il n'hésite pourtant pas à parler d'un véritable "hiatus" ou "clivage" entre les lectures personnelles et les lectures scolaires, soulignant ainsi que ces deux types de lecture coexistent le plus souvent sans se rencontrer. Durant mes propres années de collège, je me souviens avoir constaté et regretté cette absence de lien entre lectures privées et lectures scolaires : mes lectures spontanées de l'époque étaient pour la plupart des lectures *à côté*, dont je ne pouvais pas parler à l'école parce que d'autres lectures plus sérieuses y avaient leur place. C'était une frustration pour moi. Aujourd'hui, je me rends compte que la mission "incitative" de l'école en matière de lecture ne peut être que modeste : tous les élèves ne répondent pas à l'invitation de lire en dehors des cours ; et pour encourager ceux qui y répondent, il faut encore trouver le moyen d'intégrer aux séances des lectures hétérogènes et de qualité inégale.

Je voudrais tout de même estomper l'idée d'un cloisonnement entre lectures personnelles et lectures scolaires, dans l'esprit de mes élèves de sixième. Il me semble en effet qu'en traitant la lecture cursive comme quantité négligeable, je cours le risque d'un malentendu : soit qu'ils croient qu'il n'y a de lecture que sérieuse et qu'ils ne lisent que pour l'école, soit qu'ils croient qu'il existe deux façons de lire et s'adonnent à une pratique schizophrène de la lecture (ludique pour eux, sérieuse pour l'école). Cette dernière éventualité ne me semble pas beaucoup plus souhaitable : non seulement ce mode de lecture est discutable (le plaisir et les compétences étant à mon avis deux conditions essentielles à une bonne lecture) mais il peut conduire à un appauvrissement des supports. Selon toute vraisemblance, en effet, des lecteurs de douze ans livrés à eux-mêmes sont plutôt attirés par des supports d'accès facile (donc

[1] *Lecture privée et lecture scolaire*, "Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature", p. 15.

peu variés et de qualité médiocre). Par *supports médiocres*, j'entends des magazines, des bande-dessinées ou même des livres destinés à un public plus jeune qu'eux ; ou des livres qui proposent un vocabulaire restreint et des schémas récurrents, et ne demandent donc pas de gros efforts de lecture. Je pense par exemple aux récits tirés de la série télévisée "Buffy contre les vampires", que lit l'une de mes élèves. A ma connaissance, elle ne lit que cela. Je n'ai pas l'intention de la dissuader de lire cette catégorie de livres ; mais je ne veux pas non plus qu'elle y voie une référence, parce que si c'est le cas, je doute que parvenue à l'âge adulte et délivrée des contraintes scolaires, elle ait des lectures plus variées et de meilleure qualité.

Le problème, au fond, c'est l'image dont souffre la lecture personnelle auprès du professeur aussi bien que des élèves. Même si on s'en défend, on est tenté d'établir une hiérarchie entre ce qu'il faut lire et ce que dans les faits les adolescents lisent (ou pas). Même les élèves font cette différence entre leurs lectures et celles de l'école. Ou bien ils considèrent que l'idéal à atteindre (lire de façon assidue les livres imposés ou proposés par l'école) leur est inaccessible, et ils se désintéressent de la lecture, ou bien ils voient dans la lecture personnelle l'échappatoire à une lecture imposée qu'ils jugent rébarbative, et ils risquent de se détourner des oeuvres littéraires. Je voudrais essayer d'atténuer cette discrimination entre lectures personnelles et lectures scolaires, en valorisant les premières et en dédramatisant les secondes, dans l'objectif bien sûr de susciter ou cultiver le goût de lire chez mes élèves.

## 1. Etat des lieux : place et rôle de la lecture dans le quotidien de mes élèves de sixième.

L'une de mes premières préoccupations, lorsque je me suis retrouvée face à mes vingt-six élèves de sixième, a été de savoir quels lecteurs ils étaient. A l'occasion de la traditionnelle fiche de début d'année, je les ai ainsi interrogés sur leurs "lectures préférées". J'ai eu des réponses aussi diverses que "Astérix le Gaulois", "des magazines autos" ou "les romans policiers". Cette dernière réponse m'a permis de voir qu'une enquête sur la lecture ne s'improvisait pas. Croyant avoir affaire à une lectrice assidue de "Club des cinq" ou "Six compagnons", j'ai invité l'élève à développer sa réponse. Quelle ne fut pas ma surprise de constater qu'elle était incapable de donner un seul titre ! Devant son embarras, j'ai préféré ne pas insister, mais je me suis promis, dès lors, de me méfier des réponses évasives.

Plus tard dans l'année, j'ai entrepris de connaître vraiment leurs habitudes de lecture. J'ai choisi de

mener cette investigation par le biais d'un questionnaire intitulé "La lecture et moi" [2]. Je me suis efforcée d'en effacer le côté forcément inquisiteur et de favoriser l'implication des élèves en utilisant la première personne et des phrases assertives (il s'agissait d'un questionnaire à choix multiple). Je n'avais pas envie qu'ils aient l'impression de répondre à un interrogatoire et soient tentés d'embellir leurs réponses. Je leur ai fait faire cet exercice à l'occasion des cours en demi groupe du jeudi, pour lever les ambigüités de la formulation, et bien sûr, contrôler le sérieux des réponses! Mon intention, avec ce questionnaire, était de me faire une idée générale de leurs goûts et de leurs compétences en matière de lecture, de leurs habitudes de lecture (où, quand et comment lisent-ils ?) ainsi que des diverses représentations qu'ils peuvent se faire de l'activité de lecture ou du "bon lecteur".

## 1. 1 Présentation de la classe.

**a) leurs lectures.**

En rédigeant le questionnaire, j'ai remarqué qu'on fait souvent un emploi intransitif du verbe *lire* ; on dit qu'un adolescent *lit* ou *ne lit pas* pour ébaucher un profil de lecteur. L'inconvénient de la formulation est de présenter le problème de la lecture comme quelque chose d'abstrait. La première chose que j'ai demandé à mes élèves, c'est donc de préciser ce qu'ils lisent.

A la question "Le plus souvent, je lis : des magazines/ des bande-dessinées/ des romans/ mes manuels scolaires/ autre ", je demandais de donner au maximum deux réponses, et pour chaque réponse, un exemple. Je voulais au moins une réponse et pas plus de deux pour que les lecteurs occasionnels comme les lecteurs assidus donnent l'image la plus fidèle possible de leurs préférences. Ce choix n'a pas toujours été facile : l'un des garçons, Jérémy, donne le sentiment de racler ses fonds de tiroirs en cochant la case "autre" et en ajoutant "les lettres de mes amis". Nancy, une bonne élève, a elle bien donné deux réponses, mais a fait une accolade devant toutes les cases et ajouté "Le plus souvent je lis toutes les catégories de livres ou de magazines."

De façon plus générale, les réponses à cette question ont été sans surprise : en tête des supports les

[2] En annexe, page .

plus lus figurent les magazines et les bande-dessinées. Les magazines en question sont souvent spécialisés ( "Compte-tours", "Echappement" ou "BMX" chez les garçons ; "Salut", "Pop Stars" ou "Minnie mag" chez les filles). On trouve, plus rarement, des magazines télé ou les revues des parents comme "Télé-loisirs" ou "Femme actuelle". Les bande-dessinées sont souvent des classiques : j'imagine que les "Astérix" et "Tintin" mentionnés sont des héritages familiaux ou des cadeaux des parents ; j'y vois en tout cas l'influence des adultes. Mais les nouvelles générations de BD ("Titeuf", "Litteul Kevin") sont aussi très présentes. Certains élèves, enfin, citent des romans : ceux de Goscinny, Pagnol ou même de la Comtesse de Ségur ; mais ces élèves-là sont rares. Ce sont des filles, plutôt bonnes élèves. Personne, en tout cas, n'a osé cocher la case "manuels scolaires" !

Je me suis demandée à quoi ils attachent le plus d'importance lorsqu'ils lisent un livre : au contenu ou au contenant. Je les ai donc mis devant une alternative (question 12) : posséder un livre qu'ils n'ont pas lu, ou bien avoir lu un livre qu'ils ne possèdent pas. Les résultats sont plutôt mitigés : sur vingt-cinq élèves, dix répondent qu'ils préfèrent la première éventualité, quinze la seconde. Ils seraient donc, à une légère majorité, attachés au contenu d'un livre plutôt qu'à l'objet lui-même. Mais en fin de compte, je me demande si les résultats ne sont pas faussés : ils donnent sûrement la réponse que je suis censée attendre ! Ce qui me semble plus révélateur, c'est la formulation même de leurs réponses. A les lire, j'ai l'impression qu'ils ont une relation plus affective que rationnelle à leurs livres ou leurs revues : peu d'élèves, par exemple, s'avèrent capables de donner le nom d'un auteur dont ils auraient lu plusieurs livres. Et parmi ceux qui y ont réussi, Mélissa a orthographié "Gaussinie" le nom de l'auteur du *Petit Nicolas.* Souvent, le titre même est donné approximativement : pour une BD ou un roman, on donne fréquemment le nom du personnage principal (Astérix, Harry Potter) ou le nom de la collection ("Chair de poule"). Pour une revue comme "Star club", j'ai pu lire l'orthographe "Tar cluc" ! La notion de genre est elle aussi assez floue pour eux, mais en sixième, je ne trouve pas cela très étonnant. Ce qui m'a plus étonnée, c'est que chez un élève, Benjamin, la distinction magazine/ livre est très confuse : pour la phrase " Le dernier livre que j'ai lu a pour titre...", il a donné le titre et le numéro d'un magazine de skate-board, "Sugar n°28". Malgré mes explications, le malentendu a persisté quelque temps : un jour, Benjamin a voulu présenter à la classe son magazine de skate comme il l'aurait fait pour un livre !

**b) leurs habitudes de lecture.**

Les chiffres que donnent les élèves pour évaluer leurs pratiques semblent parfois fantaisistes, mais

ils donnent tout de même une idée de leurs habitudes de lecture.

Ils lisent le plus souvent dans un endroit calme, adapté à la lecture : la chambre ou la bibliothèque sont les lieux les plus fréquemment cités. Ils sont environ la moitié à présenter la lecture comme une activité régulière qu'ils interrompent malgré eux. Ce sont souvent les mêmes élèves (onze exactement) qui déclarent lire un livre "du début à la fin". Huit d'entre eux reconnaissent qu'ils le lisent souvent "jusqu'à la moitié". Deux seulement admettent (je crois que c'est un aveu et pas une provocation) qu'ils le lisent fréquemment "jusqu'à la dixième page". Les autres disent s'arrêter aux premiers chapitres.

Pour ce qui est de la fréquence des lectures, j'ai du mal à croire l'élève qui me dit qu'elle lit deux livres par semaine ! Le rythme d'un roman tous les quinze jours ou d'une BD par semaine, cité ailleurs, semble plus vraisemblable. Mais des réponses aussi pondérées sont exceptionnelles. Beaucoup d'élèves cochent la case "autre" et donnent des chiffres étonnants de précision (huit mois, dix mois) ou ajoutent au contraire "pas souvent", "des fois un mois des fois une semaine", "quand je veux"...

**c) leur idée de la lecture.**

Si j'en crois leurs réponses aux questions qui abordent ce sujet, la plupart de mes élèves perçoivent la lecture comme une activité plutôt sérieuse. A l'occasion de la question "Pour moi, la lecture est : utile dans la vie de tous les jours/ utile pour suivre à l'école/ un plaisir, car..." pour laquelle je demandais un maximum de deux réponses, les cases "utile" ont été cochées vingt-cinq fois ; la case "plaisir" seulement treize fois. Lorsque je leur demande de justifier cette dernière réponse, certains élèves font des réponses enthousiastes et présentent cette activité comme un moyen de vivre par procuration ("ça m'emporte", "parfois on dirait qu'on vit dans l'histoire"). Mais je trouve révélatrice la réaction d'une élève qui associe le plaisir de lire à la satisfaction d'apprendre : "ça nous apprend de nouveaux mots". La lecture reste une pratique scolaire pour elle, même lorsque je lui demande d'expliquer ce qu'elle y trouve de divertissant. Elle n'est d'ailleurs pas la seule: peu d'élèves présentent la lecture comme une activité purement récréative, puisque la majorité des élèves qui cochent la case "plaisir" modèrent leur enthousiasme en cochant aussi l'une des deux cases "utile".

Les réponses aux autres questions semblent confirmer cette tendance. Lorsque je leur demande ce qu'est un bon lecteur pour eux, beaucoup répondent que c'est celui qui *comprend*. Thibault, que le sujet semble intéresser, explique : "Selon moi, un bon lecteur est quelqu'un qui saurait comprendre les questions qu'on lui pose sur le livre et qui lit en comprenant tout." La notion de plaisir est très

secondaire, sauf pour les bons élèves, comme Manon, qui présente le lecteur idéal comme"quelqu'un qui a la passion de la lecture dans la peau" et qui se range dans cette catégorie. Evidemment, les élèves qui accordent le plus d'importance à la notion de compétence sont aussi ceux qui semblent éprouver le plus de difficultés : Sofia, qui en fait partie, déclare qu'elle n'a "pas du tout aimé" le dernier livre lu parce qu'elle n'y a "rien compris". Elle se considère néanmoins comme une bonne lectrice (répondant à la question 17 qu'elle "peut lire vite et comprendre") et partage en cela l'optimisme de la moitié de la classe.

Leurs pratiques semblent montrer que même s'ils voient dans la lecture une activité sérieuse qui exige des compétences, ils l'apprécient. Ils n'ont pas de mal à donner le titre du dernier livre lu ; à deux exceptions près, ils semblent en avoir entrepris la lecture d'eux-mêmes. Et vingt-trois élèves sur vingt-cinq disent qu'ils ont "beaucoup" aimé ce livre (BD ou roman), même s'ils savent rarement dire pourquoi. Ce plaisir de la lecture a tout de même ses limites : personne ne parle de relecture ; je ne sais donc pas si c'est une pratique courante chez eux. Mais la perspective de découvrir un livre ne les enchante pas forcément. Lorsqu'ils sont arrivés à la question 14 et que je leur ai parlé du succès des romans de J.K. Rowlings, j'ai eu une première déception en constatant qu'une élève seulement en avait entendu parler. Et quand je leur ai demandé si ce succès leur donnait envie de lire un des *Harry Potter*, ils ont été nombreux à répondre que non ! Quand je lis les raisons invoquées ("je n'ai pas lu le début", "je sais pas ce que c'est", "je ne connais pas l'histoire") , je comprends qu'en fait ils réservent leur réponse. Mais cette réserve même m'étonne.

## 1.2 Formulation de la problématique et analyse du problème.

**a) Lectures privée et scolaire : définitions.**

Patrick Demougin explique dans le recueil *Lecture privée et lecture scolaire* (déjà cité) que "la coupure scolaire/privée est bien d'abord un effet de discours, celui de l'Institution [...] [car] la réalité des pratiques scolaires et privées est loin d'être aussi tranchée." [3] Karl Canvat, lui, ne remet pas en cause la pertinence de cette distinction ; il se contente d'en communiquer la définition :

> " [...] qu'entend-on au juste par *lectures privées* ? Au premier chef, il s'agit d'une expression forgée par l'institution scolaire pour désigner une réalité en fait mouvante et hétérogène, les

[3] *Lecture privée et lecture scolaire, "L'espace de la lecture privée dans les instructions officielles", p.61.*

*lectures non-scolaires*, c'est-à-dire les lectures effectuées en dehors du cadre scolaire, les lectures non prescrites par les programmes et les instructions officielles, mais aussi une attitude de lecture différente de la *lecture littéraire*, entendue comme *lecture experte*." [4]

Les programmes actuels ne traitent pas de la *lecture privée* à proprement parler. Mais ils se préoccupent de l'autonomie en matière de lecture lorsqu'ils évoquent la notion de "lecture cursive". Ils présentent "comme un idéal à atteindre" ce mode de lecture libre et autonome du lecteur expérimenté, qui consiste à "[lire] un texte du début à la fin, [dans une lecture] à la fois rapide et complète, et saisissant bien le sens." Cette lecture, qui peut "viser aussi bien la collecte d'informations que le plaisir du texte et du sens" devrait être pratiquée dès l'adolescence. C'est dans cette perspective que les programmes de collège la mettent en relation avec un support bien défini (mais non exclusif) : les oeuvres de littérature pour la jeunesse. Si j'en crois la liste donnée en annexe des programmes d'accompagnement de sixième, cette expression désigne des oeuvres de genres et d'époques variés, ayant pour point commun de s'adresser à un public adolescent. Les romans de Jules Verne ou les contes des *Mille et une nuits*, même s'ils sont anciens, sont répertoriés sous ce titre parce qu'ils trouvent un écho chez les adolescents. Les oeuvres contemporaines sont tout de même privilégiées, "les jeunes lecteurs [ayant] besoin d'entendre parler d'eux-mêmes à travers des oeuvres écrites à leur intention dans la langue et la sensibilité d'aujourd'hui." [5]

La lecture privée, qualifiée de "cursive", devient l'alliée de la lecture scolaire : "L'objectif concret est qu'en combinant les lectures cursives, les lectures plus détaillées d'oeuvres intégrales et les prises de contact plus rapides, un élève puisse à la fin du collège avoir fréquenté au moins 36 ouvrages."

**b) Quelle place accorder à la lecture privée à l'école ?**

La lecture spontanée est un acte de liberté. Pour une fois, l'adolescent n'a pas de comptes à rendre : il peut choisir de lire ce qu'il veut, quand il veut, de la manière qu'il veut ; du moins en théorie, puisque la pression des parents ou de l'institution est toujours présente. Je réprouve bien sûr le fait de s'immiscer dans des lectures spontanées, qui relèvent de la vie privée des élèves. Dans ce domaine, les interdictions ou les prescriptions ont certainement un effet néfaste. Mais il me semble que la liberté de

---

[4] *Ibidem*, "Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature", p.16.

[5] A l'avenir, je prendrai donc l'expression de *littérature pour la jeunesse* dans son acception plus restreinte d'oeuvres récentes éditées dans une collection ciblant les adolescents.

l'apprenti lecteur n'est salutaire que si elle est canalisée. L'adolescent qui apprend à affirmer ses goûts fait un pas décisif vers l'autonomie. Mais il ne faudrait pas qu'avec les lectures privées, il prenne le contrepied systématique des lectures scolaires : qu'au lieu de lire des livres de littérature pour la jeunesse qui puissent l'ouvrir à la littérature tout court, il s'en tienne à la lecture de magazines ou de bande-dessinées ; qu'au lieu de réinvestir les compétences de lecture acquises en classe, il voie dans ses lectures personnelles l'occasion d'une simple rêverie.

J'ai indiqué que bon nombre de mes élèves correspondent justement à ce profil. Ils sont une majorité à préférer la lecture des magazines ou des BD à celle des livres. Or en privilégiant ce type de supports, ils se condamnent à ne fréquenter que des textes faciles (courts, simples et accompagnés d'images), et à pratiquer une lecture plutôt superficielle. Je le constate lorsque je les interroge sur leurs lectures et que je m'aperçois qu'ils oublient des informations aussi élémentaires que le titre du livre ou le nom de l'auteur. S'ils lisaient plus de livres, ils se prépareraient mieux à devenir des lecteurs autonomes : en acceptant de se confronter à des textes plus longs et plus difficiles, où ils risqueraient de rencontrer des problèmes de compréhension et de mémorisation, ils seraient mieux armés, bien obligés qu'ils seraient de recourir aux stratégies de lecture appliquées en classe.

C'est pour cette raison que je voudrais promouvoir la lecture spontanée d'oeuvres pour la jeunesse, lors des cours de français. Ces oeuvres sont parfois critiquées, accusées d'être encore trop simplistes [6]. Mais elles me semblent la transition idéale entre les lectures d'enfant et les lectures du bon lecteur adulte qu'ils peuvent devenir. Pour encourager ce type de lectures, je leur ferai emprunter des livres au CDI, en échanger entre eux ; je leur ferai faire des compte-rendus et je les ferai participer à un concours de lecture. J'espère que ces activités leur permettront d'aiguiser leur sens critique et d'acquérir plus d'autonomie dans le choix des livres. Pour favoriser leur autonomie en lecture proprement dite, je ferai porter les études d'oeuvres intégrales sur des romans de littérature pour la jeunesse : en choisissant un support commun aux lectures privées, j'espère comprendre comment ils s'y prennent pour lire un livre, savoir s'ils font appel à des compétences ; si oui, auxquelles ? et sinon, y remédier.

---

6 "Même si les oeuvres dites *de littérature pour la jeunesse* peuvent être intéressantes à cause des stéréotypes, voire des archétypes très simples qu'elles proposent, autorisant des projections faciles du lecteur sur les personnages, elles n'ont pas la richesse des oeuvres littéraires, tout au moins en ce qui concerne le travail sur la forme et la problématisation du réel" Annie Pibarot, "Le secret de la lecture privée" in *Lectures privées et lectures scolaires*, p. 100.

## 2. Mise en oeuvre pédagogique : comment concilier contraintes et libertés dans l'apprentissage de l'autonomie ?

### 2.1 La lecture imposée, préalable de la lecture choisie.

**a) Première lecture imposée : étude d'un roman policier (décembre).**

Pour la première oeuvre intégrale étudiée en classe, j'ai volontairement choisi un texte qui réponde à des critères modestes : *La Société protectrice des Rouquins* d'Arthur Conan Doyle est un récit policier qui présente l'avantage d'être court (environ cinquante pages). C'est d'ailleurs un argument de vente, puisqu'il est publié dans la collection "Côté court" chez Hachette. Il est en outre bon marché (dix francs), et j'ai eu la confirmation depuis que c'est loin d'être un critère négligeable pour les élèves. Il met en scène des personnages connus : Sherlock Holmes et son acolyte le docteur Watson. Et il relève d'un genre susceptible d'intéresser des élèves de sixième. Tout cela m'arrangeait puisqu'à cette époque, je ne les avais pas encore soumis à un questionnaire sur leurs pratiques, si bien que je ne savais pas quels lecteurs ils étaient (habitués ou non aux longues lectures, capables ou pas d'investir et de s'investir dans un livre).

La première séance a été consacrée à un contrôle de lecture. La deuxième séance, qui était un commentaire du paratexte, m'a permis de voir comment ils entraient dans un livre. Ils ont été bien sûr

beaucoup plus sensibles à l'illustration de la couverture (une représentation des trois personnages principaux, identifiés sans problème) qu'aux textes censés leur présenter l'histoire (le titre et le récit de quatrième de couverture). Il faut dire que l'effet de surprise était passé puisqu'ils devaient avoir lu le livre au tiers pour ce jour-là. La question de la mission de Sherlock Holmes (retrouver la "société" du titre, disparue du jour au lendemain) n'avait plus de mystère pour eux puisque la réponse était dans la partie du livre qu'ils avaient à lire. J'ai tout de même attiré leur attention sur un détail du récit de quatrième de couverture qui montrait que cette mission pouvait évoluer[7]. Dans les trois semaines qui ont suivi, nous avons pratiqué des lectures prospectives régulières, et ils se sont plutôt bien pris au jeu ; mais le genre s'y prêtait.

Les contrôles de lecture effectués à l'occasion de l'étude ont été particulièrement instructifs. Les questions que je posais avaient naturellement pour but de vérifier que le texte avait été lu, compris et bien sûr mémorisé. Elles concernaient des éléments essentiels à la compréhension de l'intrigue, elles étaient formulées avec le plus de clarté possible, et elles suivaient l'ordre chronologique du récit. Pourtant, deux élèves m'ont rendu une feuille pratiquement blanche. L'un des deux m'a expliqué qu'il n'avait pas compris le récit à cause des mots difficiles qui y étaient contenus. Je reconnais que le vocabulaire employé y est parfois difficile pour une oeuvre de jeunesse. Mais le livre était choisi, le travail commencé et je ne pouvais plus faire marche arrière. En revanche, le deuxième élève m'a dit qu'il s'était senti incapable de se souvenir de quoi que ce soit, et je pense qu'il n'avait pas compris le principe de l'exercice. J'ai donc décidé de revenir sur la méthode du contrôle de lecture à l'occasion de la deuxième étude d'oeuvre intégrale.

**b) Deuxième lecture imposée : étude d'un roman historique (fin février).**

La deuxième étude de l'année a porté sur *Les pilleurs de sarcophages* d'Odile Weulersse. Cette fois, j'ai choisi une oeuvre plus longue (deux cents cinquante pages), plus chère (trente-cinq francs) et qui appartient à un genre moins accessible : le roman historique exige un recours régulier au dictionnaire et à l'encyclopédie. L'investissement demandé était d'autant plus grand que la lecture (en trois étapes) s'est déroulée dans un délai presque aussi bref que pour le livre de Conan Doyle.

---

[7] Le client de Sherlock Holmes se plaint d'avoir perdu, avec la disparition de la société, "un travail qui consistait à ne rien faire". C'est paradoxal ! On apprend par la suite que des malfaiteurs lui avaient tendu un piège. Il s'agissait de dévaliser une banque. La disparition de la société n'était que la partie émergée de l'iceberg. C'est sur la piste du cambriolage que va se lancer Sherlock Holmes.

La première approche a été un peu différente de celle du récit policier. Plutôt que de vérifier la lecture des cinq premiers chapitres par un contrôle, j'ai demandé aux élèves de remplir un tableau qui devait récapituler l'action de ces cinq chapitres [8]. L'intrigue s'y prêtait particulièrement bien puisqu'à chacun des chapitres correspond une nouvelle épreuve, qui se solde par l'échec ou la réussite d'un héros tantôt freiné, tantôt aidé par les autres personnages. On en arrivait à la conclusion que la mission de Tétiki touche presque à son but à la fin du cinquième chapitre : le héros, qui doit empêcher le pillage d'une sépulture royale, a déjà localisé la tombe ; il ne lui reste plus qu'à mettre le trésor à l'abri. Cette séance a débouché sur une séance de lecture-écriture prospectives, où je demandais aux élèves d'imaginer ce qui se passe à partir du sixième chapitre. Ils devaient s'aider de la fin du chapitre 5, où une trahison se profile, et du titre du chapitre 6 ("Un étrange accident"). Cela n'a pas été concluant : j'ai été déçue de constater leur manque d'intérêt pour un exercice qu'ils semblaient pourtant apprécier durant la première étude. Je sais que le jeu était faussé pour certains élèves qui avaient déjà lu le chapitre 6, mais les autres n'avaient pas cette excuse, et ils ne se sont pas vraiment posé de questions sur la suite de l'aventure.

Le premier contrôle de lecture est arrivé sur ces entrefaites. Il portait sur les chapitres 6 à 9 inclus. Dans l'ensemble, les résultats ont été corrects, la classe obtenant une moyenne de 10,4 sur vingt. Mais j'ai constaté encore une fois que certains élèves laissaient des questions entières sans réponse, ou y répondaient dans le désordre, se privant de la possibilité de reconstituer l'intrigue. A l'issue de la correction, j'ai donc décidé de consacrer une séance à un retour sur le rituel de la lecture et sur les bonnes habitudes à prendre pour se soumettre à un contrôle. J'ai distribué une fiche intitulée "Comment réussir mon contrôle de lecture ?" où je rappelais le principe de l'exercice ("il a pour but de vérifier que le récit a été *lu*, *compris* et *mémorisé*"). Suivait une liste de recommandations dont les élèves devaient deviner le contenu ("Je dois ... pour ..."). J'ai attiré leur attention sur l'importance de la phase préparatoire du contrôle qu'est la lecture. Outre les consignes traditionelles (lire régulièrement un certain nombre de pages, ou chercher dans le dictionnaire les mots importants pour réduire les problèmes de compréhension et de mémorisation) je leur ai conseillé d'ouvrir leur livre à la page "sommaire" une fois la lecture finie, pour lire les titres et essayer de se rappeler ce qui se passe dans

[8] En annexe .

chaque chapitre. J'ai l'impression que cette fiche-bilan leur a été profitable pour le second contrôle, même s'ils ont été rares à déclarer l'avoir relue pour l'occasion. Les questions, en effet, étaient sensiblement plus difficiles, puisqu'elles portaient sur la phase de complication maximale du récit (les péripéties et le dénouement). Elles ont pourtant eu des réponses plus précises, où les faux sens ou les contresens étaient beaucoup moins nombreux.

En parallèle de cette découverte linéaire du roman que rythmaient les contrôles de lecture, je souhaitais que les élèves pratiquent une lecture plus transversale. Il me semble en effet que le lecteur autonome ne s'en tient pas à une découverte chronologique et fragmentaire de l'intrigue ; il la reconstitue mentalement en s'aidant de plusieurs éléments, comme le temps, l'espace ou le système des personnages. C'est cette dernière entrée que j'ai choisie pour récapituler l'intrigue. Assez tôt dans la séquence (avant le premier contrôle) j'ai distribué en classe une fiche sur les personnages (leur personnalité, leur rôle, leurs relations) que nous avons commencé à remplir ensemble et que les élèves ont eu pour consigne de compléter au fil de leur lecture (au crayon, pour pouvoir corriger) [9]. Nous avons vu ainsi que les personnages du roman fonctionnent souvent par paires (Tétiki/Penou, Antef/Makaré, Hori/Peikaru sont à la fois opposés et complémentaires) et qu'ils se partagent en deux camps à peu près égaux, selon qu'ils aident ou freinent Tétiki dans sa mission. Je pense que cette distinction entre bons et mauvais personnages a permis aux élèves de mesurer l'enjeu de la mission du héros : éviter que ne dégénère la guerre entre les Hyksos et les Egyptiens, les deux peuples ennemis du roman.

**c) Plaisir de la lecture imposée ?**

Pour que les lectures scolaires aient une influence sur les lectures privées (notamment sur le choix des supports ou la méthode de lecture) il faut qu'elles soient appréciées.

L'idée d'un plaisir de la lecture imposée peut sembler paradoxale, mais je crois qu'un élève de sixième accepte encore volontiers l'influence de l'école dans ce domaine. C'est ce que j'ai pu constater lors des deux études menées en classe. A l'issue de la lecture de *La Société protectrice des rouquins*, trois élèves sont arrivés en classe avec un recueil de nouvelles policières de Conan Doyle, qu'ils avaient

[9] La fiche était régulièrement mise à jour grâce à des interrogations individuelles sur tel ou tel personnage. J'avais distribué une fiche semblable (en annexe) à l'occasion de la première oeuvre intégrale, parce que l'un des personnages-clés avait une double identité.

acheté ou emprunté spontanément (et séparément) au CDI. Un autre élève a écrit un très bon récit de quatrième de couverture à l'occasion de l'évaluation finale [10] . Ce récit comportait de nombreuses erreurs de langue, mais je l'ai tout de même trouvé réussi parce qu'il me semblait que l'enthousiasme manifesté n'était pas feint, et qu'en ce sens, l'objectif principal de l'exercice (donner envie de lire le livre) était atteint.

J'ai eu moins de signes concrets d'un éventuel plaisir de la lecture imposée à l'occasion de la deuxième étude. Un élève a demandé à participer au concours de lecture en prenant *Les Pilleurs de sarcophages* pour support, mais je ne suis pas sûre que son enthousiasme pour le livre était sa seule motivation : c'était peut-être le seul livre dont il avait fait une lecture assez récente pour pouvoir en vanter les mérites. Je n'ai été rassurée sur le choix de cette oeuvre que lorsque j'ai demandé des volontaires pour parler en classe de livres qu'ils aient lus et qui se rapprochent, par le thème et l'époque traités, du roman d'Odile Weulersse. Plusieurs élèves se sont proposés, pour parler de différents livres ( *Ne réveillez pas la momie, Ramsès, La tombe de la momie, La colère de la momie* ).

## 2.2 La participation à un concours de lecture, entre contrainte et liberté.

La première fois que j'ai parlé à mes élèves du concours de lecture auquel je souhaitais leur faire prendre part, l'une d'entre eux m'a demandé si la participation était "vraiment obligatoire". C'était prévisible ; pourtant je ne m'étais pas attendue à une réaction aussi rapide ! La surprise passée, je lui ai répondu que oui, puisque je le lui demandais. Elle s'est contentée de cet argument qui n'en est pas un. Mais le ton était donné : si c'était un jeu, c'était un jeu obligatoire.

**a) Le choix de livres au CDI.**

Sachant que la classe comportait peu de lecteurs de romans de jeunesse, j'ai préféré mettre tous les élèves sur un pied d'égalité en les emmenant choisir un livre au CDI. J'ai demandé à la documentaliste si elle acceptait que la séance se déroule dans le cadre du cours en demi-groupe du jeudi, où, habituellement, une moitié de la classe est au CDI, et l'autre moitié avec moi. Avec son accord, j'ai donc réuni les élèves au CDI pendant une heure.

[10] En annexe, p .

Nous les avons fait asseoir puis nous les avons dirigés par groupes de quatre ou cinq vers les rayons et la table de présentation. Nous ne sommes pas intervenues dans leurs choix sauf s'ils demandaient un renseignement. En général, ils se sont décidés assez vite en se contentant de jauger le livre à sa couverture. Quelques uns ont longuement hésité parce qu'ils étaient en mal d'inspiration ou voulaient un livre précis que, bien sûr, ils n'ont pas trouvé ; mais tous ont eu leur livre à la fin de l'heure. Dès que leur choix s'était porté sur un livre, je les faisais se rasseoir pour que les suivants puissent aussi choisir le leur, et je leur donnais pour consigne de commencer à lire.

J'ai remarqué assez vite que lorsqu'ils commençaient à lire leur livre, certains n'en voulaient plus du tout, invoquant sa difficulté ou d'autres raisons plus obscures. Je ne voulais pas les voir repartir sans livre. Je leur ai donc demandé de se limiter à un échange et, comme la documentaliste, je suis passée parmi eux avec un cahier où j'ai noté les références de leur livre, pour leur montrer que je considérais ce choix comme définitif. Je voulais éviter qu'un élève puisse arriver sans lecture le jour du concours et prétexte de multiples changements de dernière minute.

Les choix ont été sans surprise ; ils se sont porté le plus souvent sur des romans d'auteurs contemporains, d'amitié, d'humour ou d'aventures. Il y a eu tout de même quatre romans policiers, deux fantastiques, et un roman historique.

**b) Le témoignage : compte-rendus et concours de lecture.**

Lorsque j'ai demandé aux élèves de rendre compte de leurs lectures, ce n'était pas dans l'idée d'évaluer ces témoignages comme de simples réinvestissements écrits ou oraux. Ce n'était pas la performance écrite ou orale qui m'intéressait ; c'était la lecture. Je n'avais d'ailleurs pas l'intention de noter ces compte-rendus. J'y voyais un prolongement de leur lecture, une issue naturelle, que je souhaitais la plus spontanée possible. Elle me permettrait de vérifier que la lecture était faite ; et elle leur permettrait de s'ouvrir à d'autres lectures. Lorsque ces compte-rendus ont effectivement eu lieu, je me suis rendue compte que ce serait justement en apprenant à formuler correctement leurs idées qu'ils seraient à même de comprendre pour quelles raisons ils aiment un livre.

Pour préparer les élèves au concours de lecture, aboutissement avoué de la séance d'emprunts au CDI, j'ai commencé par leur demander des compte-rendus oraux. Ces compte-rendus, commencés au

retour des vacances de Noël [11] , se sont d'abord déroulés de manière informelle : les élèves qui le désiraient pouvaient venir au tableau cinq minutes avant la fin de l'heure pour présenter à la classe un livre qu'ils avaient aimé (pas forcément celui du CDI). Mais je me suis rapidement aperçue que les élèves avaient besoin d'un mode d'emploi du compte-rendu de lecture ; car même s'ils avaient aimé un livre, ils n'avaient pas toujours les moyens de le dire. Je les ai donc fait travailler sur cet exercice, trouvé dans un manuel :

Après quelques compte-rendus "guidés", je leur ai demandé de suivre scrupuleusement ces étapes pour rendre compte de leurs lectures. L'exercice y a sans doute perdu de sa spontanéité, mais au moins l'élève donnait aux autres de véritables raisons de lire son livre. Cela m'a aussi permis de contrôler le temps de parole des bavards, comme Sofia qui a bien raconté les trois quarts de *Sacrées sorcières* avant de juger qu'elle en avait assez dit. De leur côté, les élèves qui écoutaient le compte-rendu n'étaient pas inactifs : je leur avais distribué une fiche [12] où ils devaient noter, pour chaque nouveau compte-rendu, le nom du "critique", accompagné du titre et des références du livre. A cela ils ajoutaient deux opinions : celle du critique sur le livre et leur propre opinion sur le compte-rendu ; pour pallier leur manque de vocabulaire en la matière, je leur avais donné un code simple: un rond avec deux points pour les yeux et un arc de cercle pour la bouche leur permettait d'émettre une opinion favorable ; le même dessin avec une barre horizontale ou un arc de cercle renversé exprimait plutôt la circonspection ou la réprobation.

Le travail sur le vocabulaire est de toute façon venu assez vite, puisque la date limite du concours (le 12 mars) approchait. Le sujet du "Grand prix des jeunes lecteurs" (organisé par la PEEP) était : "Il y a sûrement un livre qui te plaît plus que les autres. Dis-nous pourquoi tu as choisi ce livre et ce qu'il t'a apporté. Précise les moments qui t'ont paru les plus captivants ou les plus émouvants." J'ai donc fait

[11] Soit quinze jours après la séance au CDI.
[12] en annexe, page .

travailler les élèves sur des lettres écrites par d'autres adolescents à un auteur de littérature pour la jeunesse [13] , à qui ils expliquaient pourquoi ils avaient aimé son livre. Nous avons répertorié les différents arguments, puis étudié le vocabulaire employé. La séance d'après a été consacrée à la rédaction du texte.

En une heure, il ne s'agissait pas d'écrire mais de recopier au propre un texte qui avait été préparé à l'avance. Pour éviter que les élèves oublient l'histoire entre le moment de la lecture et le jour du concours, je leur avais demandé de faire, aussitôt après avoir lu le livre, un résumé de quinze lignes, suivi d'une "critique" de cinq lignes. J'avais donné ce devoir en même temps que la lecture, à la veille des vacances de Noël. Au lendemain des vacances, j'ai accordé un délai supplémentaire d'une semaine pour l'écriture du résumé et de la critique. Puis j'ai relevé les préparations pour m'assurer que la lecture avait été faite et comprise. C'était le cas, mais la rubrique "critique" posait manifestement des problèmes : elle se résumait souvent à une ou deux phrases. Les séances de travail pour "apprendre à dire qu'on aime un livre" ont eu lieu à ce moment-là. A l'issue de ces séances, les élèves ont eu, chez eux, à remanier et développer les cinq lignes de leur critique. Ils pouvaient s'aider s'ils le voulaient du résumé qu'ils avaient fait et du livre, qu'ils avaient pu garder un peu plus longtemps que prévu. Le texte à obtenir (d'une quinzaine de lignes) n'aurait plus qu'à être copié à la séance d'après, jour fixé pour le concours. Malgré ces précautions, j'ai tout de même eu quelques surprises le jour venu. Certains élèves peu motivés n'avaient pas leurs affaires. Ils avaient tantôt rendu leur livre au CDI, tantôt "oublié" leur critique remaniée ; ils ont été obligés d'improviser, oubliant le nom de l'auteur, demandant parfois même à changer de livre, et le résultat a été forcément décevant. Les autres avaient fait leur travail et ils n'ont pas rencontré de difficulté.

**c) Prolongements.**

Pour encourager les élèves à prolonger leurs lectures au-delà du concours, je leur ai demandé, un jour, de venir la semaine suivante avec un livre qui leur appartenait, qu'ils avaient lu, apprécié et qu'ils acceptaient de prêter à un autre élève pour quinze jours. Le jour dit, ils sont bien venus, pour la plupart d'entre eux, avec un ou même plusieurs livres. La séance a duré environ vingt minutes. Les élèves se

[13] trouvées dans le même manuel que précédemment : . Fiche en annexe, page .

sont répartis en deux groupes, ceux qui prêtaient d'un côté, ceux qui empruntaient de l'autre (ils pouvaient changer de groupe après transaction). L'un après l'autre, ils ont présenté leur livre qui était accepté ou refusé. Cela a été très instructif pour moi ; si j'ai eu la confirmation de certaines choses (la proposition d'un *Club des cinq* est une insulte pour certains), j'ai eu aussi des surprises. Un exemple, en particulier, m'a frappée : l'échange d' *Un voyage comique* de la comtesse de Ségur entre Thibault et Mathieu ; j'aurais plutôt pensé que ce roman intéressait des filles. L'ancienneté même de l'édition (l'une des premières de la Bibliothèque rose, en rouge et or) ne les a freinés ni l'un ni l'autre. Pourtant elle se démarquait nettement des nombreuses éditions contemporaines. Les autres élèves, en effet, avaient choisi des livres beaucoup plus attendus, récents et qui évoquaient aussi bien leur vie quotidienne qu'un univers fantastique. Le principal point commun de ces livres résidait dans le côté très souvent accrocheur de leur titre ( *Rock de la maîtresse, Piégé dans le corps de ma soeur, Le Pantin maléfique* ). Je me suis rendue compte que ce n'était pas une simple coï ncidence : les premiers mots de l'histoire, qu'ils jouent sur l'humour ou sur l'angoisse, ont joué un rôle déterminant dans le choix des livres. A partir du moment où le titre était prononcé, les plus indécis rendaient leur sentence.

Pour la restitution des livres, quinze jours plus tard, j'ai rappelé à l'ordre la dizaine de retardataires, mais j'ai surtout cherché à savoir pourquoi ils n'avaient pas lu ou à peine commencé le livre qu'ils avaient choisi. J'ai eu ainsi la confirmation que Jérémy n'avait pas lu *Le dernier jour d'un condamné*, trop difficile, qu'il avait prêté à Henri. Ceux qui l'ont souhaité ont pu rendre compte de leur lecture devant la classe. C'était l'exercice habituel, à ceci près que l'auditoire disposait désormais de deux opinions : celle du prêteur et celle de l'emprunteur, puisqu'ils faisaient un compte-rendu commun au tableau. En général, l'opinion des deux intervenants était à peu près la même, mais le principe même de l'exercice leur montrait que cela pouvait se passer autrement.

## 3. Bilan : quelle autonomie dans l'activité de lecture ?

### 3. 1 Les difficultés rencontrées.

La principale difficulté à laquelle je me suis heurtée pendant ces travaux sur la lecture n'a pas été le manque de coopération des élèves. Ils ont accepté de répondre à mes questions, même sous forme écrite, et de participer à des exercices (notamment le concours de lecture) qui n'étaient pas forcément notés. Je crois que cette coopération n'était pas étrangère, d'ailleurs, au fait que ces exercices étaient souvent réalisés parallèlement aux séquences, et que, d'une certaine manière, ils étaient volés sur le temps imparti au programme. Je pense notamment aux compte-rendus de lecture, qui prenaient des airs de récréation puisqu'ils se faisaient souvent de façon spontanée, en fin d'heure.

Ce qui, en revanche, a été un véritable problème pour moi, c'est de savoir quelle était la réalité des pratiques de lecture chez les élèves. Combien de livres ont-ils effectivement lu cette année, et à quelle fréquence ? Les ont-ils lus en entier ? Les compte-rendus faits en classe portaient-ils sur des lectures aussi récentes et spontanées qu'ils le disaient ? Ce genre de questions s'est imposé à moi avant même que l'on fasse les compte-rendus et le concours de lecture, avec le questionnaire du début. J'ai sans doute eu le tort, dans ce sondage, de poser des questions à la fois ambiguës et dirigistes ; je pense en particulier à la question sur la fréquence des lectures, qui était mal formulée et qui présupposait qu'ils avaient une pratique courante de la lecture. Il était prévisible qu'une élève comme Emeline qui, à l'évidence, lit très peu [14] , répondrait qu'elle lit "un livre tous les mois", même si en réalité c'est la lecture du même livre qui s'étend sur plusieurs mois. Je ne me suis référée à ce questionnaire qu'à titre indicatif, mais même par la suite, je n'ai pas eu plus de certitudes. Lorsque je leur ai demandé d'apporter un livre qu'ils avaient lu et apprécié pour l'échanger avec un camarade, certains élèves,

[14] Elle a parlé du même livre à plusieurs occasions (premier questionnaire, compte-rendu de lecture) et ses réponses aux récents contrôles de lecture permettent de douter qu'elle ait poussé très loin la lecture des *Pilleurs de Sarcophages*.

comme Kevin ou Jérémy, ont apporté un livre qu'ils n'avaient pas lu du tout. Ils me l'ont dit eux-mêmes, involontairement, ou d'autres me l'ont appris. C'est dommage ; dans un domaine comme la lecture cursive, la sincérité est essentielle : si un élève déclare qu'il a lu un livre qu'il n'a pas vraiment lu, c'est à lui-même qu'il ment plutôt qu'aux autres.

Pour tirer un bilan des éventuels progrès accomplis en lecture, j'ai donc distribué récemment un second questionnaire aux élèves. Je ne l'ai pas présenté sous forme de QCM comme le premier ; j'ai vu que les interrogations totales appelaient des réponses tranchées et brèves qui n'en disaient pas long. J'ai privilégié au contraire les interrogations partielles qui poussaient les élèves à développer leurs réponses [15].

## 3. 2 Echecs et points positifs.

Ce second questionnaire avait bien sûr une orientation différente du premier ; il était plus ciblé sur les compétences acquises que sur le plaisir de lire. J'avais deux objectifs : voir si leurs représentations (du livre, de la lecture) avaient changé ; et voir si leurs pratiques avaient, elles aussi, évolué.

**a) Quels changements dans les représentations du livre et de la lecture ?**

Après le malentendu de Benjamin au début de l'année (il appelait son magazine de skate-board un "livre" et voulait en faire un compte-rendu devant la classe) j'ai fait le point sur ce qu'on peut ou non appeler "livre". J'ai insisté en particulier sur la différence entre livre et magazine, en expliquant que, contrairement au livre, un magazine ne comporte pas un texte long qui raconterait une histoire, mais plusieurs textes courts qui donnent des informations. J'ai également mis en évidence la différence de noblesse entre les deux supports : le magazine, lui, n'est pas relié et peut très bien se jeter après utilisation. Je pense que la nuance a été bien comprise sur le moment ; mais je voulais m'en assurer à travers le questionnaire. C'était l'objet de la question 1 : "Dites ce qu'est un livre pour vous". Cette question peut sembler difficile, mais je ne voulais pas une définition parfaite, simplement la preuve qu'ils ne considéraient pas leur magazine de chevet comme un livre. Ma demande a été satisfaite, puisque personne, pas même Benjamin, n'a fait la confusion. La récurrence des mots "histoire", "récit" et "personnages" le montre bien. Personne ne parle vraiment de "reliure" ; c'est un mot qui n'appartient pas à leur vocabulaire. Mais je crois que c'est à cela que fait allusion Mathieu lorsqu'il écrit : " C'est un

[15] En annexe, page .

recueil d'histoires écrit sur des pages *attachées à une couverture* avec le titre du livre et un dessin."

Je m'aperçois en revanche que Kevin parle à plusieurs reprises de la BD comme d'un livre. Cela dit, je ne crois pas que ce soit sa représentation du livre qui soit à mettre en cause ; ce sont plutôt ses pratiques : lorsqu'il écrit qu'il a lu "neuf livres", il se sent obligé d'ajouter entre parenthèses qu'il s'agit de bande-dessinées. Il tire parti des ambigüités que je n'avais pas levées sur la notion de livre : au moment où j'avais fait le point sur cette notion, j'avais concédé qu'une BD peut être considérée comme un livre parce qu'elle est aussi reliée et raconte une histoire. Je pense qu'en réalité l'ensemble des élèves sait désormais qu'un livre au sens strict du terme est un texte long qui ne comporte des illustrations que ponctuelles. Ils n'ont d'ailleurs jamais proposé de faire un compte-rendu en classe sur une BD.

Les représentations de la lecture devaient être évaluées à travers les questions 11, 12 et 13 : "Qu'est-ce qu'un bon lecteur ? Etes-vous un bon lecteur ? Que vous apporte la lecture?" . J'avais déjà posé ces questions dans le premier questionnaire et, par rapport au début de l'année, je remarque assez peu de changements. C'est, pour la plupart d'entre eux, une activité qui exige de la rapidité, de la réflexion et qui doit être pratiquée souvent. Ces considérations générales sont parfois accompagnées d'idées neuves. Patricia, par exemple, insiste sur l'intérêt d'une progression de la lecture : il faut lire "petit à petit" pour comprendre son livre ; elle-même déclare se fixer le rythme régulier d'un chapitre par jour. La question des "apports" de la lecture n'était pas dans le premier questionnaire, et elle a dérouté certains élèves, qui n'y ont pas répondu. Il faut dire que je ne précisais pas de quelle lecture je parlais : privée ou imposée ? Je voulais savoir, indépendemment du contexte, s'ils étaient plutôt portés vers une lecture-distanciation, visant à produire du sens, ou une lecture-participation, plutôt vécue comme un abandon à l'histoire. Je remarque que la construction du sens n'est pas leur principal souci, et ce n'est guère étonnant. Les bons élèves parlent plus volontiers d'abandon, et ce n'est pas un mal à mon avis, puisque les "frissons" et le "plaisir" évoqués ne sont possibles que si l'on a compris le sens d'un livre. Les élèves en difficulté, eux, semblent hermétiques à cette idée de plaisir. Bellal écrit : "La lecture me sert à trouver des mots que je ne connais pas et à connaître leur orthographe." Une telle représentation me déçoit, bien sûr. J'ai même du mal à croire que pour lui le livre ne soit qu'un corpus de mots et la lecture une activité de déchiffrement. Je pensais que des lectures guidées comme celle des *Pilleurs de Sarcophages* ou de *La Société Protectrice des Rouquins* lui auraient laissé une autre impression. Mais ce n'est pas le cas.

**b) Quelle évolution dans les pratiques de lecture ?**

Je voulais aussi et surtout savoir ce qui avait pu évoluer dans les pratiques des élèves : avaient-ils lu plus de livres que par le passé ? Qu'avaient-ils retenu des exercices par lesquels je voulais les intéresser aux problèmes de la lecture (la compréhension, la mémorisation et l'opinion qu'on peut porter sur un livre) ?

La question "Combien de livres avez-vous lu depuis septembre ?" m'en apprend moins que je ne l'espérais. C'était une question volontairement ouverte, où je ne précisais pas ce que j'entendais par "livres", ni si je faisais une distinction entre les lectures scolaires et les lectures personnelles. J'attendais des élèves qu'ils fassent aux-mêmes ce genre de nuances ; je voulais savoir s'ils accordaient la même importance aux bande-dessinées ou aux romans, aux lectures imposées ou spontanées. Certains l'ont bien compris, puisqu'ils ont pris la peine de faire un décompte précis. C'est le cas de Kevin, par exemple, qui, avec ses neuf BD ("rien que des Astérix") m'apprend qu'il accorde une importance démesurée à des lectures faciles et trop peu variées. C'est aussi le cas de Nancy, qui explique qu'elle a lu "huit romans et à peu près dix BD", ce qui est à mon avis une bonne moyenne. Mais la plupart se contentent de faire précéder le mot "livre" d'un chiffre, et c'est difficile à interpréter. Je sais bien sûr quelle importance accorder à la réponse de Sofia ("J'ai dû lire un peu plus de cinquante livres" !) ou à celle d'Adrie, qui dit qu'il n'a lu que deux livres, alors que c'est faux [16]. Ceux-là m'apprennent surtout qu'ils ont du mal à évaluer leurs pratiques. Pour les autres, si je pars du principe que le mot "livre" signifie *roman* et que les chiffres avancés ne sont pas fantaisistes, je peux conclure à une moyenne de sept à neuf livres pour sept mois. Je n'ai pas les moyens de le vérifier, mais je sais, grâce aux compte-rendus et au contrôle de lecture, que chacun des élèves a lu au moins deux oeuvres de plus que celles données en classe ; et que c'est un minimum, puisque certains élèves ont rendu compte de cinq ou six livres différents. En réalité je ne crois pas qu'il y ait eu de vraie révolution dans la fréquence des lectures. Mais il y a eu des progrès incontestables dans l'attention portée au choix des livres. Outre le fait que les élèves n'ont plus aucun mal à donner le titre complet du dernier livre lu, ils donnent dans vingt-trois cas sur vingt-quatre un titre de roman pour la jeunesse. C'était loin d'être le cas dans le premier questionnaire, où les titres de BD prédominaient.

[16] Il a lu par exemple *Frankenstein* de Mary W. Shelley, pour le concours de lecture.

Les questions 8, 9, et 10 portaient sur le mode de lecture proprement dit. Je voulais savoir quelle utilisation les élèves pouvaient faire, dans leurs propres lectures, des outils que je leur avais donnés à l'occasion des études d'oeuvres intégrales. Je leur demandais par exemple de me rappeler les questions "Quand? Où? Qui? Quoi?" que je leur avais conseillé de se poser pour entrer dans un livre. Quelques-uns s'en sont souvenu, mais beaucoup se sont contentés de réponses évasives (et évidentes), du type : "Je me demande ce qui va se passer". Ils ont manifestement oublié les séances consacrées aux études d'incipit. C'est dommage, car la recherche des repères temporels, spatiaux et actanciels au stade initial de l'histoire facilite la suite de la lecture. La question "A quoi (et à qui) sert un contrôle de lecture ?" devait me montrer s'ils avaient mesuré l'intérêt d'un retour sur la lecture. Je constate qu'ils sont tous capables de dire "à quoi" sert ce type d'exercices: ils répètent ce que je leur avais expliqué ; c'est l'occasion pour eux de montrer qu'ils ont "lu", "compris" et "retenu" l'histoire. Mais la question "à qui sert le contrôle" les laisse la plupart du temps indifférents : il va de soi, pour eux, que c'est un exercice destiné "au professeur", une banale évaluation. J'avais longuement insisté sur la valeur formative de ces contrôles, mais ils semblent l'avoir oubliée. Certains, comme Benjamin, écrivent bien que l'exercice leur "sert à apprendre à lire" ; mais c'est vague. Que veut-il dire ? Comprend-il que les questions posées doivent l'aider à distinguer les informations essentielles des données accessoires du récit ? Je crois que c'est l'utilité d'un tableau des personnages, évoquée à la question 10, qui aura été la mieux perçue : la majorité des élèves admet qu'un tel tableau facilite la compréhension de l'intrigue. Nicolas y voit le moyen de "savoir qui est qui et si c'est un méchant ou un gentil" ; Cédric, le moyen de "reconstituer le portrait des personnages".

C'est finalement dans l'opinion à porter sur un livre qu'ils ont fait le plus de progrès. C'est ce que j'ai pu déduire des questions 4, 5, 6 et 7, qui faisaient appel à leur sens critique. J'avais vu leurs goûts s'affirmer au fil des compte-rendus, mais je n'avais pas une idée assez nette des progrès de chacun dans ce domaine. Or j'ai souvent eu de bonnes surprises. Lorsque je leur demande ce qu'ils font si leur meilleur ami leur conseille un livre, je les trouve beaucoup moins réfractaires à la lecture qu'au début, sans être pour autant influençables. Certains me disent : "Je prends [le livre] pour le lire car j'aime savoir quels sont les goûts des autres". D'autres veulent se faire leur propre opinion en lisant le résumé de quatrième de couverture ou le premier chapitre ; ils concluent : "Si je le trouve bien, je le lis en entier." Je m'aperçois d'autre part qu'ils ne choisissent pas leurs lectures au hasard. Il y a une véritable

cohérence dans le parcours de lecture de Benjamin, par exemple. Il explique qu'il a lu récemment *Les Pionniers du Nouveau Monde* de Michel Piquemal et qu'il aime les histoires du passé parce qu'elles lui apprennent comment vivaient les gens autrefois. Cela ne fait que confirmer ce qu'il avait déjà montré : je me souviens que, pour le concours de lecture, il avait choisi *Alazaïs en pays cathare* de Marie-Claude Bérot, un livre qui évoque les dragonnades du dix-septième siècle. Sofia aussi a des goûts marqués, peut-être plus encore. Elle disait dans le premier questionnaire qu'elle aimait les histoires de sorcières ; j'ai retrouvé cette prédilection pour les récits fantastiques à plusieurs reprises (à l'occasion notamment de son compte-rendu passionné de *Sacrées sorcières*), et je retrouve cette prédilection ici lorsque je lis : "J'adore les histoires de rire et de peur, je ne sais pas pourquoi mais c'est comme ça."

# Conclusion

La question de la lecture m'intéresse depuis longtemps, mais j'ai décidé d'en faire le sujet de ce mémoire à l'occasion d'une séance de formation didactique consacrée à la découverte de l'oeuvre intégrale. Nous avions fait la lecture prospective d'une nouvelle de Maupassant qui avait été découpée en plusieurs fragments. La lecture de chaque fragment donnait lieu à des hypothèses qui étaient mises par écrit, puis infirmées ou confirmées par la lecture de l'extrait suivant. La dernière étape consistait à retrouver le titre de la nouvelle (*Premières neiges*) ou, à défaut, imaginer un titre adapté. J'ai découvert avec cet exercice ce que je crois être le meilleur moyen de rendre le livre vivant aux yeux des élèves. Ils sont en position d'acteurs du début à la fin et peuvent ainsi comprendre que la lecture n'est pas une activité passive mais une sorte de réécriture guidée.

Les oeuvres que j'ai choisi d'étudier en classe n'étaient pas assez courtes pour servir de support à une lecture prospective intégrale. Mais l'idée de rendre les élèves acteurs de leur lecture m'est restée. C'est ce que je voulais faire cette année, en particulier avec les compte-rendus et le concours de lecture. Ce projet me semble particulièrement justifié pour des élèves de sixième : à douze ans, ils sont d'autant plus sensibles à l'image qu'on leur donne de la lecture qu'ils en sont encore à découvrir cette activité. S'ils comprennent qu'elle peut les concerner directement (en tant qu'individus, et pas seulement comme élèves) ils auront toutes les chances d'acquérir un goût définitif (et, je pense, salutaire) pour cette activité. J'espère en tout cas qu'ils ne vivront pas la désaffection fulgurante que décrit l'universitaire Christian Loock dans l'un des numéros de *L'Ecole des Lettres* : " en sixième, la majorité des élèves empruntent ou achètent des livres et les lisent. En troisième, lorsqu'ils viennent au CDI avec

leur professeur, c'est tout juste s'ils ne demandent pas s'*il faut vraiment les lire*." [17]

Ce travail sur la lecture cursive m'aura quant à moi permis de me départir de certaines idées reçues : contrairement à ce que je croyais, les lecteurs les plus assidus ne sont pas forcément les meilleurs élèves, et le niveau en orthographe n'est pas proportionnel au nombre de livres lus. Mais j'ai surtout une meilleure idée du regard que des préadolescents peuvent porter sur la lecture, et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer. J'aimerais prolonger cette expérience à l'avenir, avec d'autres élèves à qui je pourrais proposer l'étude en oeuvre intégrale de *Mathilda*, le roman de Roald Dahl qui raconte l'histoire d'une fillette passionnée par les livres. Je me demande comment ils y réagiraient.

# ANNEXES

[17] "Lire avec les adolescents" in *L'Ecole des lettres* n° 12-13, page 6.

# Bibliographie

***Revues et ouvrages individuels ou collectifs sur les adolescents et la lecture :***

- Daniel Pennac, *Comme un roman*. Editions Gallimard.

- *Et pourtant ils lisent...* Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez. Editions du Seuil, collection "L'épreuve des faits".

- *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*. Claude-Anne Parmegioni et allii. Editions du cercle de la Librairie.

- *Lectures pour les collèges. Quels livres, pour quel usage ?* Nicole Schneegans et allii. CRDP de Grenoble, collectif "Lire au collège".

- *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Patrick Demougin, Jean-François Massol et allii. "Documents, actes et rapports pour l'éducation", centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble.

- *Les adolescents et la lecture*. Actes de l'Université d'Eté d'Evian. Serge Goffard, Annick Lorant-Jolly

et allii. CRDP de l'Académie de Créteil. Collection Argos.

- "Lire avec les adolescents", *L'école des Lettres* - collège n° 12-13, juin 1994. Christian Loock et allii.

- "Littérature pour la jeunesse. Le roman", *L'école des Lettres* - collège. Numéro spécial, mai 1989. Georges Cesbron et allii.